

# ÉDUCATION, INDUSTRIE ET ÉTAT AUX PAYS-BAS

par J.-J. van Hoof et A.M.L. van Wieringen

Il est étonnant de constater combien les débats concernant la politique d'éducation se sont radicalement modifiés depuis le milieu des années soixante-dix. En 1974, un livre, qui essayait de faire le point des discussions ayant cours à l'époque, s'intitulait : « *L'école peut-elle établir un nouvel ordre social ?* ». Un titre plus adapté à un nouveau livre qui résumerait les débats de ces dernières années pourrait être : « *L'école peut-elle construire une nouvelle économie ?* »

D'un côté, les attentes mises dans l'éducation semblent avoir changé complètement de forme mais de l'autre, on en attend toujours beaucoup. Attendre du système éducatif qu'il bâtisse une nouvelle économie n'est pas moins optimiste que d'exiger de l'enseignement qu'il change l'ordre social.

Le but de cet article sera de décrire et d'analyser l'étendue des transformations qui ont eu lieu aux Pays-Bas ces dernières années dans le système éducatif et dans ses rapports avec le gouvernement et l'industrie, et d'indiquer les tendances (parfois contradictoires) qui semblent émergées actuellement. Pour expliquer la manière dont le système éducatif est relié au système de l'emploi, plusieurs perspectives théoriques peuvent être utilisées. Ces dernières années, des théories sur le développement des qualifications et sur les nouvelles conditions de compétences techniques ainsi que des théories sur l'insertion ont guidé la majeure partie des recherches.

Cependant, il est à notre avis nécessaire d'avoir recours à une autre perspective théorique pour appréhender plus complètement les aspects organisationnels des rapports entre le système éducatif et l'emploi.

Dans un premier article (Van Hoof, 1986), nous avons critiqué l'utilisation traditionnelle de méthodes de planification (telles que les prévisions sur les besoins en main-d'œuvre et faire systématiquement découler le cursus d'études de qualifications exigées dans les emplois actuels ou de qualifications prévisibles) pour promou-

voir une amélioration des rapports entre emploi et éducation. Comme alternative, nous avons attiré l'attention sur les possibilités d'augmenter la flexibilité du système de formation (1). Dans cette approche la formation par des activités extérieures à l'école joue un rôle essentiel.

Un autre article (Van Wieringen, 1984) montre qu'entre le système éducatif fondé sur l'école et le système de l'emploi, un système de formation intermédiaire se développe, qui n'est pas encore complètement institutionnalisé. Ses participants (de nombreux services, des associations d'écoles, des organisations d'employeurs, de salariés) ont tous des intérêts différents dans un tel développement. Le résultat du processus dépendra des ressources et des pouvoirs de ces différents groupes.

En combinant ces deux points de vue dans le cadre d'une perspective inter-organisationnelle, nous pouvons développer un cadre conceptuel mieux adapté. Ceci sera discuté plus longuement dans la deuxième partie du présent article. Mais déjà nous proposons d'introduire ici une distinction entre trois catégories de secteurs de formation, qui sera utilisée tout au long de cet article. La première est celle du *secteur pour l'enseignement professionnel* qui, puisqu'il dépend du ministère de l'Éducation et de la Science (*departement of Education and Science*, DES) sera aussi appelé le secteur DES. La deuxième distinction se réfère aux activités de formation organisées par les entreprises et les industries ; nous nommerons ce secteur le *secteur de formation industriel*. Le troisième secteur, que nous avons appelé *secteur de formation intermédiaire* parce qu'il occupe plus ou moins le milieu du terrain entre les deux autres secteurs, comprend les divers programmes de formation, de formation continue et de remise à niveau, proposés aux salariés, et qui sont, là encore, subventionnés par le gouvernement (principalement par le biais du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi (*departement of Social Affairs and Employment*, DSAE).

L'existence d'un marché libre de la formation, marché de services, de vente et d'achat de formation, est liée de plusieurs façons aux secteurs déjà mentionnés, en particulier au deuxième.

L'importance de cette distinction en trois secteurs devrait être évidente. Tout d'abord, dans le cadre de chacun de ces secteurs existe un rapport différent entre l'éducation/la formation et le travail, les deux derniers secteurs étant plus proches du monde du travail dans

Formation Emploi n° 17 - janvier-mars 1987. La Documentation Française.

Ce texte a été traduit de l'anglais par Jacques Poli.

L'article ne reprend pas l'intégralité de la communication de M.M. van Hoof et van Wieringen, quelques coupures ont été effectuées. La version intégrale est publiée dans l'édition du SVO mentionnée p. 73.

(1) Le système de formation est entendu comme regroupant l'enseignement général et toutes les formations professionnelles, initiales et continues (N.D.L.R.).

leur mode de fonctionnement que le premier secteur. On doit tenir compte de ces différences pour décrire l'évolution des rapports entre enseignement, gouvernement et industrie.

En second lieu, les modalités de formation intermédiaire et industrielle dépendent souvent de liens établis entre la formation professionnelle des établissements scolaires (axée sur le transfert de qualifications générales) et les qualifications particulières propres aux entreprises et aux postes de travail ainsi que leur évolution.

L'ajustement mutuel de ces trois secteurs dans le cadre du système d'éducation/formation pris globalement est donc une question de politique décisionnelle importante.

#### POLITIQUE GOUVERNEMENTALE ET RÉAMÉNAGEMENTS INTER-ORGANISATIONNELS

Il est impossible de parler de la politique d'éducation et de formation aux Pays-Bas sans mentionner les formes spécifiques de corporatisme qui ont prévalu traditionnellement dans ce pays : le phénomène du « *verzuiling* ». Le mot « *verzuiling* » (littéralement : segmentation par piliers) se réfère à une division de la population en grands groupes ayant un fond religieux et économique commun et leur propre organisation sociale du moins en ce qui concerne les domaines de la santé, de l'éducation, de la sécurité sociale, de l'économie et de la politique. Catholiques et protestants en étaient les meilleurs exemples, forçant libéraux et sociaux démocrates à s'organiser plus ou moins selon les mêmes règles. Le « *verzuiling* » produisit une sorte de segmentation horizontale de la société néerlandaise. La coordination entre ces différents « piliers » eut lieu par le biais d'un processus d'adaptation entre les élites de chaque « pilier ». Les institutions gouvernementales permirent aux élites de ménager les intérêts de ces « piliers » (cf. encadré).

Les rapports entre ces différentes organisations dans le champ socio-économique et entre elles et les instances gouvernementales sont multifformes et ont une longue histoire.

Ces dernières années cependant, plusieurs facteurs, parmi lesquels la récession économique, l'inefficacité présumée de l'intervention étatique, les inconsistances des politiques gouvernementales par rapport au fonctionnement et aux effets des forces du marché, la remobilisation du secteur privé et un changement du climat idéologique ont conduit à une redéfinition du rôle de l'État vis-à-vis des développements sociaux.

Les mots-clés dans ce débat sont décentralisation, déréglementation et privatisation. Ceci ne doit pas être interprété seulement comme un retour à une politique néo-conservatrice. Les tentatives pour redéfinir l'intervention légitime de l'État dépassent les frontières des partis

#### LE PROCESSUS DE « VERZUIILING »

Il se constitua au début du siècle et le système se conserva virtuellement sans être combattu jusque dans les années soixante lorsqu'un processus de sécularisation et de démocratisation commença à en saper les fondations. L'éducation a toujours été au cœur du « *verzuiling* ». Un des épisodes majeur de l'émergence du « *verzuiling* » comme principe structurel dominant de la société néerlandaise a été la lutte (menée sous la bannière de la « liberté de l'éducation ») conduite au tournant de ce siècle pour obtenir de l'État le soutien financier complet des écoles privées. Le processus d'érosion qui commença dans les années soixante n'affecta le domaine de l'éducation que plus tard et ce à un moindre degré que les autres domaines. En conséquence, les Pays-Bas conservent un secteur éducatif qui est à la fois financé publiquement et géré, dans une large mesure, de façon privée. Les écoles privées (très souvent des écoles avec un arrière-plan religieux) sont subventionnées par le gouvernement dans la mesure où elles satisfont à des critères comme le nombre d'élèves et la qualité de l'enseignement dispensé. De ce point de vue, il n'est fait aucune différence entre écoles publiques et écoles privées.

Au regard de cette situation, il n'est pas surprenant que l'État ait adopté pendant bien longtemps un rôle plutôt passif dans le domaine de la politique d'éducation. Durant les années soixante néanmoins, il y eut un tournant en faveur d'un rôle plus actif de la planification de l'enseignement et de son orientation, ce qu'on a appelé la politique constructive d'éducation. Un problème survint pour mettre en œuvre cette politique dans une situation où 70 % du secteur éducatif fonctionnaient avec des directions privées organisées sur le plan national dans le cadre des « *zuilen* ». On trouva une solution en intégrant le sommet des « *zuilen* » dans le processus de planification et de décisions concernant l'éducation. Ce fut fait avec la mise en place d'une structure de consultation permanente entre le ministère de l'Éducation et les organisations représentatives des différents « *zuilen* » pour ce qui relevait du domaine éducatif. En 1972, un comité central de consultation et de négociation fut créé où toutes les propositions importantes concernant la politique du ministère étaient débattues avant que les décisions politiques ne soient prises. Au fil du temps, un réseau inter-organisationnel complexe se développa reliant le gouvernement aux principales organisations opérant dans le système éducatif.

Dans le champ socio-économique, les divisions par classes sociales étaient rendues considérablement floues du fait de l'existence des « *zuilen* ». Ainsi, le « *zuil* » catholique et le « *zuil* » protestant comprenaient des organisations patronales et des syndicats. Les élites politiques de chacun des « *zuilen* » essayaient en particulier d'empêcher la coopération des organisations de travailleurs par-delà les frontières des « *zuilen* ». Pendant très longtemps, cet effort fut couronné de succès. Dans les années soixante et soixante-dix néanmoins, au cours de l'érosion du « *verzuiling* » en général, un réalignement eut lieu. D'une part, les organisations patronales chrétiennes s'unirent et entrèrent étroitement en coopération avec les autres organisations patronales non-confessionnelles, d'autre part, la fédération des syndicats catholiques s'unit à la fédération socialiste, tandis que la fédération protestante (la plus petite) tint à rester séparée après quelques hésitations. De nos jours le « *verzuiling* » ne joue plus un rôle important dans le domaine socio-économique à l'exception partielle de la fédération des syndicats protestants qui est toujours reliée à ce qui reste du « *zuil* » protestant.

politiques. Nous voulons insister sur le fait que la discussion qui a cours actuellement sur les rapports entre éducation et industrie s'effectue en s'opposant à un arrière-plan de ré-évaluation du rôle de l'État à la fois dans le champ éducatif et dans le champ industriel et procède d'un scepticisme croissant à l'égard des politiques traditionnelles s'appuyant sur la planification et sur la réglementation. Ceci montre bien la différence entre la discussion actuelle et le débat précédent sur les rapports entre l'éducation et l'économie dans les années soixante et le début des années soixante-dix.

Dans cet article, nous voulons être attentif à ces changements dans les aménagements inter-organisationnels et dans les mécanismes de prise de décision. Notre point de vue est que de simples dichotomies telles que public contre privé ou planification opposée à marché ne suffisent pas pour analyser les développements récents. Afin de créer un meilleur cadre analytique nous distinguerons quatre modes opératoires pour les rapports inter-organisationnels sur une base bi-dimensionnelle : la manière dont la coordination du comportement est atteinte et la localisation du contrôle. Les distinctions à faire sont les suivantes :

- les rapports à l'intérieur d'un réseau inter-organisationnel peuvent être coordonnés par des règles (soit édictées par une autorité centrale, soit admises d'un commun accord par les acteurs) et/ou par des mécanismes d'échanges (fondés sur une dépendance mutuelle) ;
- les « inter-organisations » peuvent être caractérisées par une concentration ou par une dispersion des ressources et du pouvoir conduisant à une centralisation ou à une décentralisation du contrôle.

Ces distinctions peuvent être combinées dans une matrice.

Mode de coordination Localisation du contrôle	Par règles	Par échanges
Concentrée	1. Contrôle central par autorité formelle	2. Coordination centrale par manipulation des ressources
Dispersée	3. Coopération volontaire	4. Réajustement par mécanismes du marché

Le carré n° 1 représente les inter-organisations caractérisées par la présence d'une autorité centrale qui édicte les règles que d'autres acteurs (collectifs) doivent suivre. Dans les inter-organisations comprises dans le carré n° 2, la coordination centrale est atteinte d'une autre manière : la partie dominante essaie d'influencer le com-

portement des autres en utilisant ses ressources comme des stimulants qui conduiront à l'acceptation de ses demandes. Le mode opératoire correspondant au carré n° 3 est appelé coopération volontaire, parce qu'il est fondé sur des accords conclus par des parties autonomes.

Enfin, le carré n° 4 représente les organisations liées par les opérations d'un marché par l'intermédiaire duquel leurs activités s'adaptent mutuellement.

Il semble possible d'utiliser cette matrice pour distinguer quatre manières de conduire une politique éducative (du moins en ce qui concerne les aspects relationnels).

— La première méthode (carré n° 1) peut être appelée *centralisation*, elle conduit la politique d'éducation par planification centrale et par politique décisionnelle. Ceci peut être considéré comme le mode dominant de la politique d'éducation aux Pays-Bas, au moins dans le secteur DES et il reste donc aussi préférentiel lorsqu'il s'agit de rapports intersectoriels (du moins jusque récemment).

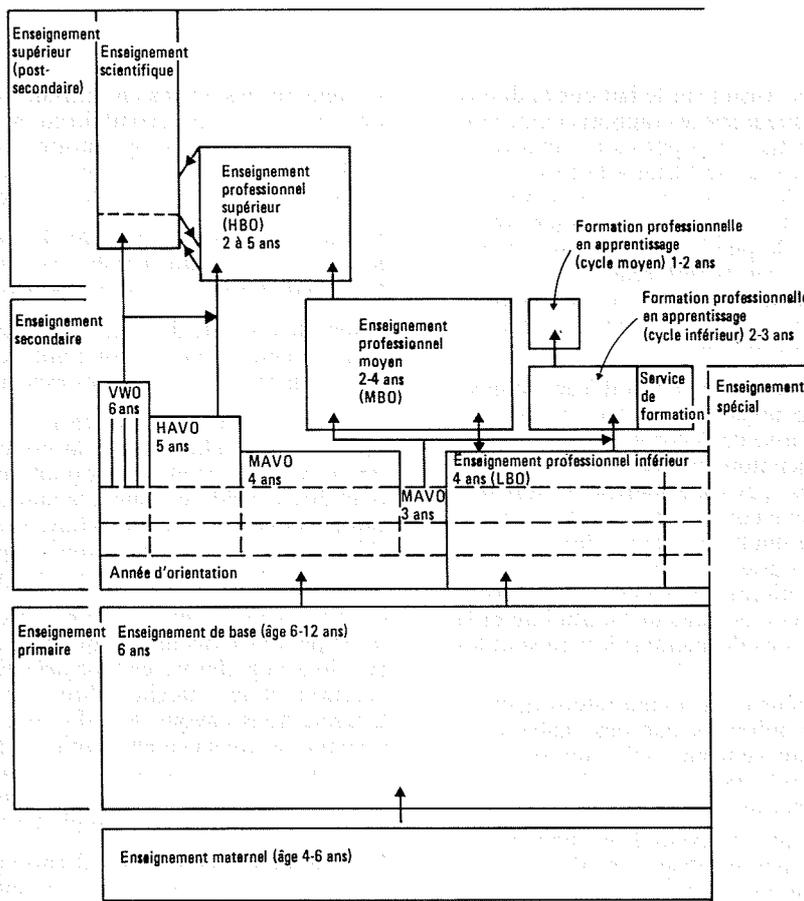
— Traversant la matrice, une seconde méthode (carré n° 4) peut être distinguée qui est l'opposé de la première. Nous appellerons ce type *privatisation*, c'est-à-dire la création d'un marché libre des services éducatifs. Comme nous l'avons déjà dit, aux Pays-Bas, malgré un système de financement public et la réglementation de l'enseignement privé, un tel marché existe. L'idée d'un transfert d'une partie de l'enseignement privé au marché de la formation est un exemple de cette politique.

Le long de ces deux pôles d'opposition, la matrice suggère au moins deux autres alternatives possibles à une politique de l'éducation.

— La troisième (carré n° 3) sera appelée *décentralisation*. Son but est la création d'organisations/d'institutions d'éducation autonomes disposant de ressources propres et pouvant mener leur propre politique d'éducation vis-à-vis d'autres institutions et clients. Bien que dans la discussion actuelle, la décentralisation et la privatisation soient souvent confondues, il semble utile de préciser que dans le premier type, les institutions d'enseignement ne sont pas dépendantes du marché de la formation pour l'obtention de leurs ressources (elles n'ont pas besoin de « se suffire à elles-mêmes »). La décentralisation aux Pays-Bas équivaut souvent à une déréglementation, c'est-à-dire à des efforts pour élargir les compétences des instances dirigeantes des écoles.

— Nous appellerons la dernière alternative proposée par la matrice (carré n° 2) *intervention économique*. Dans cette alternative, les décideurs politiques essaieront d'atteindre leurs buts éducatifs en influençant d'autres autorités de l'enseignement par le biais de stimulants financiers (et souvent une déréglementation conjointe). Un exemple est constitué par la distribution sélective de subventions gouvernementales aux écoles en fonction de leur volonté et/ou capacité de participer à des programmes d'enseignement spécifiques. Aux Pays-Bas, cette politique n'est pratiquée que sur une échelle limitée.

## STRUCTURE DE L'ENSEIGNEMENT AUX PAYS BAS



### Abréviations :

HAVO : enseignement secondaire général supérieur  
 HBO : enseignement professionnel supérieur  
 LAVO : enseignement secondaire général élémentaire

LBO : enseignement secondaire professionnel du premier cycle

MAVO : enseignement secondaire général moyen  
 MBO : enseignement secondaire professionnel du deuxième cycle

VWO : enseignement pré-universitaire

Source : Les Cahiers du COPIC n° 4 (Coopération franco-québécoise) 1984

Pour notre propos, la caractéristique structurelle la plus importante est la division de l'enseignement secondaire en deux branches, une branche d'enseignement général et une autre à vocation professionnelle. La branche professionnelle regroupe des écoles à deux niveaux : des écoles professionnelles du premier niveau (appelées dans le diagramme *junior vocational schools*, l'abréviation néerlandaise étant LBO) et des écoles professionnelles de niveau moyen (appelées *senior vocational education* MBO). Il existe aussi des écoles professionnelles du niveau supérieur : elles sont regroupées avec les universités dans le champ de l'enseignement supérieur.

Il existe aux Pays-Bas un système développé d'enseignement scolaire professionnel qui commence immédiatement après la fin de l'enseignement primaire ; ce qui implique que dès l'âge de douze ans les élèves se trouvent confrontés à un choix d'importance : entrer dans l'enseignement général ou commencer l'éducation professionnelle au plus bas niveau. Ces deux branches toutefois sont interconnectées de plusieurs façons, de sorte qu'il est possible de passer de l'une à l'autre en plusieurs points.

Une deuxième caractéristique importante est liée à la forme prise par ces transitions à la fois dans et entre ces deux branches. Bien que l'enseignement professionnel soit constitué comme un système complètement intégré, en réalité la transition entre les différents niveaux est jonchée de difficultés. En particulier le flux d'élèves qui passent du niveau moyen à l'enseignement supérieur est peu important. Par contre, les passages à partir d'écoles des différents niveaux de l'enseignement général aux niveaux moyen et supérieur de l'enseignement professionnel sont nombreux. Cela signifie qu'un niveau donné d'éducation professionnelle choisi constitue pour la plupart des élèves la fin d'une route qui a souvent commencé dans l'enseignement général : de plus en plus d'élèves à la fin du primaire commencent un cycle d'enseignement général (environ les deux-tiers actuellement). Cependant, le passage de l'enseignement général à l'enseignement professionnel s'avère aussi difficile. Le résultat final est que nombre de personnes entrent sur le marché du travail en fin de scolarité sans aucune qualification professionnelle.

Elle semble jouer un plus grand rôle dans des pays possédant une tradition de décentralisation plus importante (Royaume-Uni par exemple).

On pourrait conclure cette partie sur les réaménagements inter-organisationnels et la politique d'éducation en indiquant que d'un certain point de vue, l'adaptation du système de formation aux demandes de l'industrie peut être perçue comme un effort pour relier deux ensembles d'organisations, l'une portant toujours la marque du « *verzuijing* », l'autre structurée autour d'une autre dimension. Cela pourrait aboutir à un réseau décisionnel très complexe, en vérité. D'un autre point de vue, cela peut aussi être perçu comme une partie d'un mouvement plus vaste pour s'éloigner de ces aménagements d'ensemble, un mouvement qui irait vers un renforcement de l'autonomie des acteurs à des niveaux plus bas. Ceci soulève donc la question de savoir laquelle de ces deux tendances contradictoires va prévaloir.

#### RÉORIENTATION DU SYSTÈME DE FORMATION

Dans cette partie nous présenterons un aperçu des développements économiques et sociaux qui ont entraîné ces dernières années un changement marqué du système de formation.

En gardant à l'esprit ces remarques sur le système d'éducation néerlandais, nous examinerons maintenant les relations éducation-industrie dans les années soixante-dix, les problèmes qui apparurent à la fin de cette période et les changements dans la politique nationale qui en ont découlé.

Les années soixante-dix peuvent être caractérisées comme une période qui a vu le déclin de la prospérité économique et une montée graduelle du chômage (2), mais durant laquelle les politiques économiques et sociales continuaient de suivre le modèle installé dans les années soixante, années de plein emploi, de prospérité et pendant lesquelles on attendait de plus en plus de l'État qu'il joue un rôle dans la redistribution des chances et l'amélioration des conditions de vie.

Nous mentionnerons en particulier :

— un climat politique général dans lequel les objectifs sociaux et culturels prévalaient sur les fonctions économiques de l'enseignement. Le principal débat de cette période concernait l'introduction d'un enseignement global (*comprehensive schooling*) dans le secondaire afin de remplacer la structure segmentée esquissée ci-dessus, question non résolue de nos jours ;

— l'intégration plus complète de la formation professionnelle dans le système scolaire. Le système scolaire est d'ailleurs souvent appelé par dérision « *la province du pédagogue* » (c'est-à-dire le domaine des partisans de l'éducation), indiquant par là que les pédagogues et leur idéologie ont ici une position dominante ;

— une expansion du secteur de formation industrielle, en particulier dans les grosses entreprises.

Ces activités de formation à l'intérieur des entreprises et des branches industrielles devinrent de plus en plus nombreuses en réponse à la tendance à privilégier l'enseignement général dans l'enseignement professionnel comme nous l'avons indiqué ci-dessus, et aussi à cause de l'importance croissante des qualifications spécifiques requises par les entreprises (Van Hoof et Droukers, 1980). Des signes montrent cependant qu'à la fin des années soixante-dix, à cause des difficultés économiques, les efforts de formation au sein des entreprises diminuèrent :

— un secteur de formation intermédiaire faiblement développé. Ce secteur est pour une part importante constitué des différents programmes de formation établis par le Service national de la Main-d'œuvre et de l'Emploi (qui fait partie du ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi).

Comparé à ceux d'autres pays le volume de ces programmes (à la fois en nombre de personnes concernées et en quantité de fonds engagés) était modeste (de Wachter et Visser 1986). Ce secteur comprend aussi le système d'apprentissage néerlandais qui est, en général, d'une taille modeste si on le compare à l'enseignement professionnel scolaire.

Dans leur ensemble, les rapports entre l'industrie et l'enseignement subventionné par le gouvernement devinrent difficiles et relâchés. Des plaintes sur cet état de chose commencèrent à être formulées par les salariés dans la deuxième moitié des années soixante-dix, parallèlement à une montée temporaire de la demande en travailleurs qualifiés. En particulier, ils soulevaient des objections en ce qui concernait la tendance à privilégier l'enseignement général dans le premier niveau de l'enseignement professionnel.

Quelques liens entre les écoles professionnelles et le monde du travail étaient préservés cependant et se renforcèrent. On a inclus, par exemple, des périodes d'expérience concrète de travail dans les programmes de formation professionnelle des écoles de niveau moyen et dans l'enseignement professionnel supérieur par le biais de placements « hors-école » (stages de formation).

Il sera fait mention maintenant de quatre facteurs de développement qui, depuis la fin des années soixante-dix et après, ont influé sur ces changements.

— Des problèmes relatifs au passage de l'école au travail pour des personnes quittant l'école, en particulier sans aucune qualification. Déjà, à la fin des années soixante-dix cela a été la raison de la création, par le DES, d'un nouveau type d'école professionnelle (appelé officiellement programme court d'enseignement professionnel de niveau moyen, KMBO) pour combler l'écart entre l'enseignement général du premier niveau et l'enseignement professionnel et pour faire le lien avec l'enseignement professionnel du second niveau.

(2) La montée du chômage s'est accélérée énormément dans les premières années de la décennie actuelle.

— La montée rapide du chômage des jeunes. Au début des années quatre-vingts le chômage des jeunes s'accrut rapidement tandis qu'au même moment la durée moyenne de chômage augmenta pour les jeunes bien plus que pour les autres catégories. Ceci a aggravé les problèmes de passage mentionnés ci-dessus et a créé de nouveaux problèmes dans le domaine de la formation (comment garantir l'acquisition et le développement futur de compétences quand des emplois réguliers ne sont pas disponibles ?).

— La vitesse croissante des innovations technologiques au sein des entreprises et des industries. Des qualifications anciennes deviennent périmées et on en requiert de nouvelles. A cause de leur faible taux de mobilité interne les entreprises ne peuvent résoudre ce problème de qualification par le seul recrutement de nouveaux employés. On constate donc une augmentation des besoins en formation continue interne dans l'industrie.

— L'intensification et la coordination des efforts des employeurs pour influencer sur la politique d'éducation nationale. Les associations d'employeurs ont commencé à s'intéresser activement aux décisions en matière d'éducation. Leur campagne a été favorisée par le retournement du marché du travail. Un rôle catalyseur important a été joué par un comité influent nommé par le ministère des Affaires économiques et appelé du nom de son président, un industriel bien connu, le *comité Wagner*. Ce comité a émis des propositions pour un revirement complet de la politique industrielle néerlandaise. Il y était inclus des propositions pour une réforme de l'enseignement professionnel néerlandais. En réponse, le ministère néerlandais de l'Éducation et de la Science appella à une « consultation ouverte » (*open overleg*) entre le gouvernement, des représentants de l'industrie (y compris les syndicats) et des représentants du domaine éducatif afin de discuter de nouvelles formes de collaboration entre gouvernement, éducation et industrie, dans le domaine de la formation professionnelle. Bien que les propositions du *comité Wagner* n'aient été qu'en partie prises en compte, cela a été le signal d'une brèche dans la structure des rapports entre éducation, gouvernement et industrie, telle qu'elle s'était stabilisée précédemment. Suite à ces développements, une réorientation de la politique du gouvernement concernant l'enseignement s'est mise en place ces dernières années (3).

Les principaux traits pertinents de cette politique sont les suivants :

— l'accent principal est mis maintenant fermement sur la contribution de l'éducation à l'essor économique et sur l'amélioration du fonctionnement du marché du travail ;

(3) Un survol récent des initiatives décisionnelles se trouve dans Van Iersel 1986 (en Néerlandais).

— en conséquence, un nouveau rôle est attribué aux partenaires sociaux dans ce processus décisionnel et dans la planification de tout ce qui concerne la formation professionnelle ;

— des programmes spéciaux sont conçus (en utilisant des méthodes peu conventionnelles) pour accélérer l'adaptation de parties spécifiques du système de formation aux nouvelles qualifications liées à la modernisation de l'industrie néerlandaise (par exemple, l'introduction de la technologie informatique dans l'enseignement) ;

— l'introduction d'éléments de « privatisation » dans le domaine éducatif. Ainsi les institutions d'éducation (écoles et universités) sont encouragées à avoir une attitude plus sensible aux orientations du marché.

Ces changements concernent avant tout le système scolaire mais doivent être reliés aux autres secteurs de formation : une insistance plus grande est faite sur la politique de formation dans le cadre de l'industrie, non seulement au niveau des entreprises individuelles mais aussi au niveau des branches industrielles (comme on peut le voir, par exemple, dans les accords collectifs qui interviennent le plus fréquemment entre employeurs et syndicats lorsque des questions de formation sont négociées) ; des efforts pour revitaliser les programmes de formation du marché du travail et pour les étendre, en même temps que d'autres formes d'enseignement pour adultes, dans un système plus intégré de formation et d'enseignement professionnel pour adultes.

#### DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : INTÉGRATION, PRIVATISATION, MOBILISATION

Depuis un certain temps, le secteur de l'enseignement professionnel en général et le DES en particulier ont été constamment attaqués parce qu'ils ne répondaient pas suffisamment aux besoins de l'économie. Ce n'est un secret pour personne qu'un bon nombre de pressions ont été exercées sur le DES à la fois par des organisations externes et par d'autres instances gouvernementales pour que cela change. La réaction du DES ces dernières années a été de se donner une forme cohérente. Dans cette partie, nous montrerons ce qui en constitue les éléments les plus importants de notre point de vue.

#### Étendre le réseau décisionnel

Un des développements importants a été l'intégration des partenaires sociaux dans le réseau décisionnel du secteur DES ; ceci était un des résultats directs de l'apparition du *comité Wagner* mentionné ci-dessus. Après quelques négociations entre le DES et une délégation du Conseil économique et social, les partenaires sociaux ont été admis dans deux comités consultatifs très importants

pour la politique de l'éducation. Ils y rencontrent des représentants du gouvernement et des représentants d'organisations puissantes contrôlant l'enseignement.

Il n'est pas certain cependant, si l'on considère leur position minoritaire dans ces comités, que leur influence soit importante. Un autre développement qui aura probablement des conséquences importantes est la création de nouvelles inter-connexions entre l'éducation et l'industrie à travers tout le système d'enseignement professionnel. Celles-ci doivent contribuer à la planification et au développement de programmes de formation professionnelle spécifiques. Récemment de nouvelles propositions ont été émises par le DES dont le but est de mieux adapter les programmes de formation professionnelle aux demandes de l'industrie. Selon ces propositions, ces nouveaux programmes devraient être développés sur la base de « profils professionnels » qui devraient découler systématiquement de la pratique professionnelle. Des directions conjointes, mises en place par les parties concernées du système éducatif et des branches industrielles impliquées, devraient traduire ces profils professionnels en « profils de formation ». Et, en dernier lieu, des organisations spécialisées dans la mise en place de cursus transformeraient ces profils de formation en trajectoires scolaires et définiraient les examens nécessaires pour y accéder. Ces nouveaux programmes doivent être soumis à l'approbation du DES avant de pouvoir être mis en œuvre (4).

Ces propositions montrent que la planification centralisée de l'enseignement (même si elle est différenciée selon les types d'écoles et les types de programmes) joue un rôle toujours important dans la manière qu'a le DES de concevoir l'adaptation de l'enseignement professionnel aux demandes de l'industrie.

D'un point de vue technique, cela revient à dépendre fortement d'une connaissance plutôt détaillée des qualifications requises par les emplois futurs. Cette information, pour des raisons à la fois pratiques et théoriques, est difficile à obtenir.

D'un point de vue théorique, ces propositions semblent fondées sur une vision à sens unique des rapports entre l'éducation et l'industrie, négligeant le potentiel innovateur de l'enseignement professionnel pour la pratique professionnelle.

De surcroît, comme ces propositions le montrent, cela risque d'entraîner des procédures bureaucratiques et des pertes de temps qui seront un obstacle à l'adaptation rapide des programmes de formation professionnelle aux exigences changeantes des conditions de qualification.

(4) Il est intéressant de noter que les procédures recommandées pour définir les profils professionnels et les profils de formation sont fondés sur les expériences du système d'apprentissage. Ceci illustre bien l'importance croissante de ce dernier comme modèle pour réformer l'enseignement professionnel.

De notre point de vue cependant, la question la plus importante semble être de savoir si ces formes prévues de planification ne risquent pas de renforcer les tendances toujours fortes à la centralisation de la politique néerlandaise de l'éducation. Le fait que des représentants de l'industrie y participeront pourrait seulement renforcer la tradition de réglementation détaillée et centralisée qui est celle des programmes de formation professionnelle.

Il peut être suggéré, néanmoins, que la flexibilité de l'enseignement professionnel est mieux servie par un assouplissement et une réduction des directives centrales concernant les programmes, de sorte que les écoles professionnelles puissent s'adapter mieux et plus rapidement aux demandes de leur environnement. Cet argument est parfois utilisé par le DES lui-même (5).

Mais les propositions discutées ci-dessus semblent toutefois vouloir aller dans un autre sens.

#### Privatisation : nouveaux rapports entre l'enseignement supérieur et l'industrie

Les deux développements ci-dessus ne sont pas l'unique stratégie poursuivie par le DES en ce moment.

Une seconde stratégie correspond à ce que nous avons appelé plus haut la « privatisation » (mot qui est aussi utilisé dans les directives publiées par le DES). L'idée de départ est que les institutions comprises dans le secteur DES devraient financer une partie de leurs activités soit en demandant aux étudiants de payer des frais d'inscription, soit en demandant une contribution aux organisations qui profiteraient de ces activités. Cette politique a déjà été introduite dans l'enseignement supérieur.

Dans ce cadre, on a appliqué cette politique aux nouvelles formations du second cycle de l'enseignement supérieur et aux formations débouchant sur une activité professionnelle libérale introduites dans les universités en contrepartie de la réduction des cursus du second cycle de 5/6 ans à 4 ans. Quatre catégories de formations universitaires doivent être organisées en « écoles ». Ce sont la formation médicale ; la formation à la recherche ; la formation à l'enseignement dans le secondaire et le supérieur ; ainsi que tous les autres types de formation débouchant sur une activité professionnelle libérale.

Les trois premières catégories sont prises en charge par l'État. La dernière catégorie sera partiellement prise en charge par l'État sous forme de subventions au développement de ces formations pendant les cinq premières années de leur création. Après cette période, les écoles offrant des types particuliers de formation à vocation professionnelle devraient être capables de se suffire à elles-mêmes.

(5) Voir par exemple un rapport récent intitulé de façon significative « *Moins de règles, plus d'autonomie* ».

Un de ces types de formation universitaire est, par exemple, la formation en « dessin technologique » mise en place après un accord conclu entre le ministère de l'Éducation et de la Science et l'Organisation nationale des employeurs. Cet accord est aussi symptomatique du type de rapports entre les universités et l'industrie qui résulteront de cette forme de privatisation. Des fondations seront établies avec un conseil d'administration constitué par les représentants des associations d'affaires et les représentants d'entreprises particulières. Ce conseil exprimera ses souhaits et indiquera ses conditions concernant les cursus à mettre en place dans les nouvelles formations organisées en « écoles ». Evidemment ceci donnera à l'industrie une grande influence dans la formation universitaire du second cycle et, en conséquence, lui donnera une influence indirecte sur les cursus du premier cycle des universités. Dans le cadre de l'enseignement supérieur ne relevant pas des universités, l'enseignement postérieur au second cycle est traité de la même façon. Cela signifie, par exemple, que des enseignements du second cycle établis depuis longtemps et jusqu'à maintenant totalement subventionnés (dans le domaine de l'assistance sociale par exemple) devront chercher d'autres sources de financement ou suspendre partiellement ou complètement leur formation.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel de niveau moyen, une politique de privatisation est en cours. Dans un discours récent, le Secrétaire d'État a mentionné un certain nombre d'éléments qui devraient rendre les écoles professionnelles de niveau moyen plus sensibles aux possibilités de l'industrie locale et du marché. Il a en particulier fait mention de possibilités de diversification des sources de financement (en suggérant par exemple de facturer les conseils aux entreprises, la mise en place de formation payante pour les entreprises, la demande aux entreprises de subventionner les établissements scolaires et l'établissement de formes régulières de coopération entre écoles et entreprises). Il a insisté aussi sur l'aspect « pluri-fonctionnel » des écoles MBO (fonctions qui doivent être tournées vers l'industrie et la communauté locale aussi bien que vers l'éducation des jeunes).

Bien qu'il n'y ait pas encore eu de politique de privatisation officielle des écoles MBO, de nombreux établissements sont probablement déjà en train de développer de leur propre chef des initiatives du type mentionné par le Secrétaire d'État.

Comme on peut en conclure après cet exposé rapide, la privatisation dans le secteur éducatif en est à son premier stade. Il est difficile de dire comment cette politique va se poursuivre. S'ajoutant à des motivations politiques et idéologiques, il existe aussi une forte motivation financière sous-jacente et qui est à relier à la situation budgétaire globale du DES. Mais il y a aussi une grande résistance à cette politique manifestée par les organisations contrôlant l'éducation qui craignent que les objectifs

éducatifs qu'elles valorisent soient mis en danger. On peut même se demander si les nouveaux développements seront au goût de l'industrie car c'est à elle que l'on présentera la note. Il ne fait cependant aucun doute que ces développements s'écartent de manière significative de la politique traditionnelle de l'éducation dans le secteur DES.

#### Mobilisation : l'introduction de la technologie informatique

Un troisième type de réponse du DES aux problèmes et pressions mentionnés ci-dessus est illustré par sa façon de gérer le problème de la technologie informatique. En général, la technologie informatique a fonctionné comme un levier dans les rapports entre l'éducation et l'industrie. Elle est apparue sur scène à un moment de crise économique profonde et a été saluée comme un sauveur. Elle a eu l'effet de rendre l'industrie à nouveau respectable dans les débats liés à l'enseignement. D'un autre côté, elle a donné à l'enseignement une nouvelle valeur aux yeux de l'industrie. Un heureux mariage de l'enseignement et de l'industrie sous les auspices de la technologie avancée pourrait être envisagé.

Ce nouveau climat d'opinion n'explique pas à lui seul que le DES se soit embarqué dans un programme ambitieux afin d'introduire la technologie informatique dans le secteur éducatif. C'était aussi, très simplement une question de survie. Jamais auparavant, il n'avait été aussi évident que le marché de la formation industrielle pouvait – au moins dans le court terme – fournir des possibilités de formations adéquates contre lesquelles le secteur DES pouvait difficilement rentrer en compétition. Une étude des réactions des écoles professionnelles devant l'importance croissante de la technologie informatique concluait que le vide créé par la lenteur de leur réponse était rapidement rempli par toutes sortes d'organisations privées, les plus importantes étant des sociétés d'ordinateurs et de logiciels.

*En résumé*, il nous semble que les changements de la politique du DES peuvent être clairement reliés à la typologie proposée dans la deuxième partie de cet article. L'introduction d'éléments de privatisation en est un cas typique. De plus, l'effort accompli pour introduire la technologie informatique dans l'enseignement peut être considéré comme un exemple de ce que nous appelions plus tôt une stratégie d'intervention économique, dirigeant l'innovation en matière d'enseignement par des stimulants financiers. Quelques tendances à la décentralisation deviennent aussi visibles. Dans son ensemble, la politique du DES paraît se départir du type traditionnel de politique éducative centralisée. D'un autre côté, une tradition de politique décisionnelle centralisée, toujours forte, pourrait être encore renforcée par l'intégration de représentants de l'industrie dans les réseaux décisionnels du secteur de l'éducation. Il est difficile de prédire le

résultat final des processus en cours mais un certain assouplissement du centralisme en matière de politique de l'éducation, par l'introduction d'éléments tels que des stimulants financiers et une sensibilité plus grande à l'orientation du marché, semble se dessiner plus probablement qu'une décentralisation rigoureuse.

#### DÉVELOPPEMENTS DANS LE CADRE DU SECTEUR DE FORMATION DANS L'INDUSTRIE : RELATIONS DE MARCHÉ ET COOPÉRATION VOLONTAIRE

Avant de nous tourner vers l'autre secteur de formation où la politique gouvernementale joue un rôle important, nous ferons quelques remarques sur le secteur de formation dans l'industrie. Nous ne prétendons pas présenter ici un aperçu exhaustif des développements dans ce secteur. Il n'existe que quelques études systématiques des efforts de formation et des activités de formation des entreprises, de sorte qu'il est difficile d'estimer, même grossièrement, les effectifs participant à ces activités et les sommes qui y sont consacrées. D'après une estimation, le nombre d'employés suivant des stages de formation de différentes sortes s'élèverait approximativement à 800 000 individus par an et les sommes totales engagées s'élèveraient à environ 2 milliards de *guilders* (van der Biessen, 1983). Des estimations fondées sur des statistiques officielles donnent des chiffres moins élevés (Einerhand et alii, 1985). Toujours est-il que le volume total de ce secteur est certainement considérable, bien plus important, par exemple, que le volume du secteur intermédiaire dont nous parlerons plus loin.

#### Problèmes de formation dans le cadre d'entreprises particulières

La structure de ce secteur est extrêmement décentralisée : la plupart des activités de formation sont contrôlées par des entreprises particulières. Nous supposons que ces entreprises seront assujetties à des pressions contradictoires. D'une part, comme nous l'avons déjà dit, l'innovation technologique crée de nouveaux problèmes de qualification, dont beaucoup ne peuvent être résolus que par les entreprises elles-mêmes. Nous pensons que l'innovation technologique a considérablement modifié la position de nombreuses entreprises vis-à-vis de la formation : elle n'est plus considérée comme un produit de luxe qui doit être abandonné lorsque les circonstances économiques deviennent difficiles mais elle apparaît comme une nécessité, et même une condition nécessaire à la survie économique. Des sommes considérables y sont d'autre part engagées, ce qui peut être difficile à supporter lorsque la position économique d'une entreprise est déjà faible (comme c'était le cas pour la majorité des entreprises au début des années quatre-vingts).

Dans de nombreux cas, le résultat de ces pressions aboutira à une politique de formation plutôt limitée. On ne

formera que les employés dont la formation supplémentaire est une nécessité liée aux changements du contenu de l'emploi et des qualifications. De plus, il ne leur sera possible d'acquérir que les compétences ayant un rapport direct avec leur emploi. Une telle politique, que l'on trouve en particulier dans les plus petites entreprises dépourvues de tradition de formation, peut produire une différenciation sur le marché entre les employés qui reçoivent une formation et ceux qui n'en reçoivent pas. Et cela accentuera les compétences spécifiques pour un poste particulier ou une entreprise particulière au détriment de qualifications plus étendues.

Une autre évolution vient encore compliquer la situation. Nous faisons allusion aux rapports malaisés entre les procès de production et les qualifications au sein même des entreprises. L'argumentation est la suivante (6) : les processus d'automatisation et de rationalisation internes aux entreprises rendent encore plus difficile de combiner le travail et la formation de façon traditionnelle (formation sur le poste). En conséquence, même au sein des entreprises, une forme quelconque de séparation entre le travail et la formation devient inévitable. Ceci conduit à la création et au développement d'une structure de formation séparée, ce qui correspond aux choix de nombreuses entreprises. Toutefois, cela augmente les coûts. Une autre possibilité consiste à « externaliser » les activités de formation en les laissant à la charge d'organismes spécialisés dans la formation. Mais ceci peut s'avérer être aussi une solution coûteuse.

Ainsi la formation dans le cadre des entreprises peut devenir non seulement coûteuse (du point de vue de l'organisation) mais apparaître comme une affaire complexe. Nous soutenons que les développements actuels (l'introduction de la technologie informatique mais aussi la réduction du temps de travail par exemple) renforcent cette tendance et rendent plus aigus les problèmes connexes.

#### Solutions externes et liens avec d'autres secteurs

Les entreprises cherchant à résoudre leurs problèmes peuvent le faire de plusieurs façons. Nous en mentionnerons quelques unes parce qu'elles ont des conséquences sur les rapports entre le secteur industriel de formation et les autres secteurs.

Premièrement, les entreprises peuvent chercher à faire passer les coûts de formation sur d'autres parties intéressées, la méthode la plus évidente étant de demander au gouvernement une compensation. Dans notre pays, il existe au moins deux possibilités normales pour subventionner le coût de formation des entreprises par les autorités contrôlant le marché du travail. La première est une

(6) Cet argument est dérivé pour une large part de quelques études allemandes, en particulier celles d'Ingrid Drexel et de ses collègues de l'ISF, Munich. Voir, par exemple (Drexel, 1982).

compensation pour le coût de la formation des apprentis. Elle fait partie de la politique gouvernementale de soutien au système d'apprentissage. L'autre possibilité est une compensation des coûts de programmes de formation d'entreprises. Seuls cependant sont couverts les coûts relatifs à la formation de personnes au chômage devant être recrutées par l'entreprise ou d'employés qui seraient autrement menacés par le chômage. Ainsi, ces deux possibilités sont, du point de vue d'une entreprise particulière, limitées. Néanmoins, ces deux schémas de compensation relient le secteur industriel de formation au secteur de formation du marché du travail.

Deuxièmement, des entreprises particulières peuvent sous-traiter une partie de leurs activités de formation à d'autres organismes de formation. Elles entrent de cette manière dans le marché de la formation. Nous pensons que ces dernières années le marché de la formation a été en expansion rapide, profitant des besoins en formation générés par les changements technologiques. Comme nous l'avons vu auparavant, le DES encourage maintenant les écoles professionnelles de niveau moyen et supérieur à entrer, elles aussi, dans ce marché.

Ainsi, par le biais du marché de la formation de nouveaux liens entre le secteur DES et le secteur industriel de formation peuvent être établis. Cependant les écoles professionnelles seront en compétition avec des instituts privés de formation qui ont déjà pris solidement pied sur le marché et peut-être seront-elles aussi en concurrence avec les centres de formation pour adultes dirigés par les autorités locales réglementant le marché du travail.

Nous prêterons une attention plus grande à une troisième solution qui a, par contraste avec celle que nous avons déjà mentionnée, un caractère collectif. Des entreprises peuvent mettre en place ensemble des formes de coopération afin de faciliter l'organisation et le financement de la formation. Par exemple, un groupe d'entreprises peut établir des plans de formation communs qui permettront de faire circuler les personnes devant être formées dans plusieurs lieux de formation appartenant à différentes entreprises. Un autre exemple est celui des entreprises qui établissent un centre de formation commun où des activités de formation peuvent être concentrées. Cela permet ainsi de réduire les coûts. Actuellement, les autorités du marché du travail essaient de stimuler ces formes de coopération volontaire en subventionnant les coûts de formation des apprentis qui participent à des activités de formation communes. Cette subvention est plus importante que la compensation normale allouée pour les apprentis.

En conséquence, dans quelques branches industrielles, la coopération régionale des entreprises prolifère. Ceci est encore un autre lien établi entre une politique gouvernementale dans le secteur de la formation intermédiaire et la formation industrielle.

#### Formation au niveau des branches

Ces formes de coopération volontaire peuvent être plus étendues. Quelques branches industrielles développèrent dans le passé des systèmes de formation à ce niveau. Le meilleur exemple est fourni par les industries de l'imprimerie et de l'édition (7).

Ceci est encore confirmé par des propositions récentes provenant d'organisations d'employeurs et de syndicats pour créer de nouvelles connections industrie-enseignement qui seraient utilisées pour des consultations à ce niveau. Les branches industrielles pourraient donc devenir des points nodaux dans les nouveaux rapports inter-organisationnels entre l'éducation/la formation, l'industrie et le gouvernement.

Nous avons essayé de montrer un aspect de la dynamique interne du secteur industriel de formation telle que nous la comprenons et d'indiquer quelques conséquences à prévoir pour les liens de ce secteur avec d'autres secteurs. Deux tendances principales sont visibles actuellement. La première est l'expansion du marché de la formation comme conséquence de l'« externalisation » d'une partie des activités de formation de nombreuses entreprises. Dans la mesure où les écoles professionnelles du niveau moyen et du supérieur se tourneront elles aussi vers ce marché, de nouveaux liens de nature commerciale seront établis entre enseignement et industrie. La deuxième tendance concerne la « coopération volontaire » entre les entreprises. Ce développement est déjà visible dans la formation par apprentissage et il est soutenu par des stimulants financiers qui proviennent des autorités réglementant le marché du travail. Cette tendance pourrait s'élargir à l'échelle des branches industrielles et pourrait, avec d'autres développements, faire que l'on retrouve à ce niveau, les principales contributions à un nouveau type de rapports inter-organisationnels entre l'industrie, l'éducation et l'État.

#### DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS DANS LE SECTEUR DE FORMATION « INTERMÉDIAIRE » : EXPANSION, RECONSTRUCTION ET PROBLÈMES DE FRONTIÈRES

Nous allons examiner maintenant les développements récents du secteur que nous avons appelé le secteur de la formation « intermédiaire ». Les activités de formation dans ce secteur ont comme caractéristique de concerner des personnes insérées dans le monde du travail (« la force de travail »), et leur deuxième caractéristique est d'être reliées à la politique nationale et/ou régionale du marché de l'emploi.

(7) Récemment l'Organisation de recherche stratégique sur le marché du travail (OSA) a conduit une étude sur le système de formation dans l'imprimerie, (Kayzel, 1985).

Ce secteur est dans une large mesure le domaine du Département des Affaires sociales et de l'Emploi (DSAE). Son administration responsable est le Service national de la Main-d'œuvre et de l'Emploi (MES) qui comprend plus de quarante antennes locales appelées Bureaux régionaux pour l'Emploi. Le MES a lui aussi ses propres centres de formation, ce sont les Centres de formation professionnelle pour adultes (C(A)VV) et les Centres d'orientation et de pratique professionnelles (CBB), qui dirigent plusieurs des programmes subventionnés par le MES. Ceci implique qu'une partie importante des fonds disponibles soient gérés dans le cadre d'une structure propre au MES lui-même. Comme le secteur DES, le secteur intermédiaire intègre une longue tradition de politique décisionnelle centralisée, accompagnée d'une réglementation précise de cette politique. De ce fait, l'autonomie des branches locales du MES est restreinte. Mais, malgré tout, de nombreuses autorités locales qui contrôlent le marché du travail semblent avoir une marge de manœuvre considérable pour les décisions à prendre qui relèvent de problèmes régionaux du marché du travail. Cependant l'existence de tensions entre le niveau central et les niveaux locaux (ces derniers étant appelés, de façon significative, la périphérie) est largement reconnue.

#### Un rôle nouveau pour l'industrie

La structure administrative sera considérablement modifiée dans le futur. Actuellement des représentants des organisations d'employeurs et des syndicats ont une position consultative dans le cadre de la structure MES, à la fois au niveau central et aux niveaux locaux. Prochainement cependant, le MES passera du statut d'agence gouvernementale à celui d'organisation dirigée conjointement par le gouvernement et les partenaires sociaux. Au niveau central comme aux niveaux locaux, les instances dirigeantes seront composées de représentants des trois parties en présence. On donnera de cette manière une responsabilité directe à l'industrie dans la planification des programmes actuels de formation et de formation continue. Une question intéressante est de savoir quelles conséquences ces transformations seront susceptibles d'amener en ce qui concerne les développements futurs de politique décisionnelle le long de l'axe centralisation-décentralisation dans ce secteur. Des révisions récentes en matière de réglementation s'appliquant à quelques uns des projets et des programmes concernés laissent aux directeurs des branches locales une plus grande marge de manœuvre dans l'utilisation de ces programmes. En même temps un effort est fait pour moderniser les Centres de formation professionnelle pour adultes. Une mesure allant dans ce sens incite les Centres à répondre de façon plus souple aux demandes de formation et les incite à rendre payants les services de formation proposés aux entreprises locales. On peut considérer cela comme un premier signe de « privatisation » dans le secteur de la formation intermédiaire.

Ces tendances peuvent se renforcer par la transformation du MES en organisation tripartite. Mais, pour l'instant, les syndicats et les organisations d'employeurs semblent plus intéressés par une politique nationale et par les développements de la nouvelle politique au niveau des branches industrielles que par une politique de formation au niveau local/régional. Ainsi, il existe une possibilité bien distincte qui voudrait que le réaménagement administratif du MES puisse encore renforcer la tendance à la centralisation des politiques décisionnelles. On peut très facilement faire ici le parallèle avec les développements du secteur DES où l'intégration des partenaires sociaux dans le réseau décisionnel risque aussi d'avoir des conséquences mixtes du point de vue de la décentralisation.

#### Croissance du secteur intermédiaire et problèmes de frontières

Un autre développement important concerne la dynamique du secteur intermédiaire. Le volume total des opérations dans ce secteur augmente bien qu'il ne soit pas encore très important. En 1983, les divers projets et programmes du MES touchaient 60 000 personnes, le total des sommes engagées atteignant 315 millions de *guilders* (8).

Il n'est pas surprenant que l'expansion du secteur intermédiaire soulève plusieurs problèmes de frontières. En particulier, les frontières entre le secteur intermédiaire et le secteur DES semblent se déplacer. Approfondissant nos premières remarques, nous pouvons indiquer trois secteurs où une telle compétition est visible actuellement :

##### — La formation professionnelle initiale pour les jeunes

Un exemple important de cette compétition est fourni par le rapport entre la formation par apprentissage et les stages courts de formation professionnelle (KMBO) qui ont été mis en place par le DES à la fin des années soixante-dix à l'intention des jeunes qui quittaient l'école sans aucune qualification professionnelle.

##### — La formation professionnelle initiale pour adultes

Nous avons déjà mentionné qu'à la fois le DES et le DSAE sont concernés par cette partie de l'enseignement pour adultes. La compétition semble cependant faire place à une coopération qui tend à laisser cette modalité de formation à la compétence des autorités contrôlant le marché du travail.

##### — La formation continue et la remise à niveau pour adultes

La fonction principale des Centres de formation professionnelle pour adultes est de proposer des stages de for-

(8) La contribution importante du DSAE concernant la formation des apprentis est incluse dans ces chiffres.

mation continue. Nous avons déjà indiqué que quelques centres commencent à chercher des possibilités d'extension de leurs activités sur le marché de la formation. Ils y rencontrent alors les écoles professionnelles qui, elles aussi, sont incitées à entrer dans le marché. Dans une certaine mesure, le marché de la formation semble être quelque peu encombré.

Ainsi les problèmes soulevés par la restructuration du MES surgissent de nouveau. Quels effets produira le nouveau rôle attribué à l'industrie dans l'expansion du secteur intermédiaire et quels seront les rapports de frontières qui en résulteront avec le secteur DES ? Cela conduira-t-il à de nouveaux efforts pour pénétrer le secteur DES ou à une démarcation plus précise des frontières actuelles ? Il est encore trop tôt pour répondre à cette question. La manière dont les rapports s'organiseront dans le domaine de la formation professionnelle constituera un test révélateur.

#### Le secteur intermédiaire et la formation industrielle

Le dernier point à analyser dans cette partie concerne le rapport entre le secteur intermédiaire et la formation industrielle.

La transformation prévue du MES en une organisation dirigée sur une base tripartite constituera un autre stimulus pour le développement de liens entre ces secteurs. On peut prédire une convergence accrue de la politique du marché de l'emploi et des intérêts de l'industrie dans le domaine de la formation et de la formation continue. Bien que ce développement puisse être souhaité par beaucoup dans chacun de ces secteurs, il existe un autre aspect qui lui est inhérent et qui ne doit pas être négligé. Pour l'instant la politique du marché du travail a pour but, de manière générale, la formation des personnes ayant une position vulnérable sur le marché du travail. Une politique de formation dans le cadre des entreprises et des industries n'a pas ce genre d'objectifs et favorise généralement ceux qui ont déjà une position relativement sûre. De ce point de vue, les buts d'une politique de formation orientée par le marché s'ajoutent aux objectifs de la formation industrielle sans leur être co-extensifs.

Les objectifs du marché du travail se trouvent ainsi restreints, la principale fonction du projet devenant une réduction générale des coûts de formation des entreprises concernées.

L'intégration de la politique de formation du marché du travail avec celle de la formation industrielle, qui peut être une conséquence du rôle nouveau de l'industrie dans le secteur de formation intermédiaire, risque de mettre en danger certains des objectifs traditionnels de la politique du marché du travail. Nous devons cependant nuancer immédiatement cette affirmation : d'une part les syndicats (qui auront des décisions à prendre dans ce secteur) essaieront probablement d'empêcher

une telle conséquence ; d'autre part, il semble possible que les fonds contrôlés par les autorités qui réglementent le marché du travail puissent être utilisés pour amener des changements dans la politique de formation industrielle qui se conformeraient mieux aux objectifs du marché du travail. Le soutien financier à la « coopération volontaire » entre entreprises en est un bon exemple.

On peut conclure que des développements parallèles sont en cours dans le secteur intermédiaire et dans le secteur DES et que dans chacun de ces deux secteurs, l'engagement de l'industrie (à la fois les organisations d'employeurs et les syndicats) dans la politique gouvernementale va en augmentant.

Dans le secteur intermédiaire, cet engagement ira même plus loin que dans le secteur DES. Dans chacun des secteurs on note quelques tendances à la décentralisation mais il se pourrait qu'elles soient contrebalancées par des tendances inverses. Les rapports entre ces deux secteurs sont complexes comme l'indique l'existence d'une « compétition sur leurs frontières » en plusieurs points. Actuellement, quelques liens entre les secteurs intermédiaire et industriel existent déjà, ce qui reflète les efforts des autorités contrôlant le marché du travail pour influencer les politiques de formation par le biais de stimulants financiers. On peut s'attendre à une intégration plus avant du secteur de formation intermédiaire avec le secteur de formation industrielle, ce qui rendra plus aigu le problème des tensions entre les objectifs de chacun de ces deux secteurs.

#### RAPPORT ENTRE L'ENSEIGNEMENT ET L'INDUSTRIE AU NIVEAU LOCAL : LA RÉPONSE DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Un élément final de notre exposé sur les liens entre enseignement/formation, gouvernement et industrie s'attachera aux rapports entre les institutions d'enseignement locales (écoles, centres de formation) et le monde du travail qui les environne immédiatement (entreprises particulières, affaires locales, associations, etc.).

Ceci pourrait être étudié au niveau local, lequel sera certainement influencé par des développements au niveau national, mais il possède sa dynamique propre. Dans cette perspective, il nous faut connaître dans quelle mesure les développements du niveau local sont en accord avec les politiques et les développements amorcés au niveau national.

Les institutions d'enseignement au niveau local doivent s'adapter à deux séries de contraintes : d'une part, elles doivent tenir compte des exigences des autorités de l'éducation nationale. D'autre part, elles doivent s'adapter aux conditions locales, aux demandes des parents d'élèves et des autorités locales, et aussi des élèves. Une question intéressante est de savoir comment et dans

quelle mesure toutes ces exigences sont compatibles. En d'autres termes : les contraintes, qui ont pour origine les directives centrales (concernant par exemple le programme des cours) et la dépendance d'un budget alloué sur décision centrale, sont-elles compatibles avec une exigence de flexibilité dans les réponses aux demandes locales ?

Il existe actuellement un sentiment largement partagé sur le fait que ceci constitue un réel problème et on déplore souvent le centralisme de la politique d'éducation néerlandaise. Cependant les quelques changements récents dans la politique décisionnelle (décrits dans la partie précédente) semblent impliquer qu'une certaine décentralisation de la politique éducative soit en œuvre. Cela pourrait donner aux écoles et à d'autres institutions de formation (par exemple les centres de formation reliés aux agences régionales pour l'emploi) plus de latitude pour s'adapter aux demandes locales.

Nos études de cas montrent que les liens les plus importants entre les écoles et l'industrie locale sont formés par la composition du conseil d'administration des écoles et par les placements « hors-école » des élèves pour des périodes de première expérience professionnelle et de stages de formation.

Quant à l'importance respective de ces deux canaux pour l'établissement de liens, il nous a été dit qu'il n'y avait aucune différence entre la situation telle qu'elle était il y a cinq ans et la situation présente.

En ce qui concerne la composition du conseil d'administration, les écoles techniques indiquent qu'il existe une tendance toujours croissante à recruter plus de techniciens et de représentants d'entreprises locales comme membres du conseil, au détriment de membres choisis dans les syndicats et les associations nationales d'éducation. Cependant, ce processus est lent car la mobilité au sein des conseils d'administration est relativement faible. Comme nous l'avons vu, l'acquisition de places pour la formation hors-école est une préoccupation importante des écoles MBO. La recherche de places et sa coordination avec les autres aspects du programme éducatif sont déléguées à des professeurs qui ont développé un réseau de contacts personnels avec des entreprises (van Puffelen, 1985). La position des écoles envers les entreprises diffère cependant selon l'orientation particulière de la formation offerte par les écoles (formation technique ou administrative).

Il y a quelques années, ces deux types d'école étaient confrontés à une baisse sérieuse des places disponibles pour les stages de formation. La récession économique avait contraint les entreprises à se concentrer sur des réorganisations internes et avait diminué leurs besoins en personnel formés ainsi que leurs besoins de recrutement. Cependant la croissance économique de l'année dernière a rendu les choses plus faciles, du moins pour

les écoles techniques. Actuellement, les écoles peuvent même sélectionner les entreprises en fonction de la qualité des stages et de l'encadrement qu'elles offrent. Mais l'école de formation aux professions administratives et comptables est toujours confrontée à une réduction des possibilités de placement hors-école et, en conséquence, doit abaisser ses critères de qualité pour avoir le nombre de stages nécessaires. Ceci illustre bien l'attraction de l'industrie pour les écoles techniques, ce qui est aussi confirmé par les résultats d'autres enquêtes.

#### Participation à des réseaux enseignement/industrie locaux/régionaux

Dans nos études de cas, nous avons recueilli des informations sur deux réseaux entre écoles et entreprises au niveau local/régional. Les deux réseaux s'étaient créés pour faciliter les contacts et les échanges d'information entre l'enseignement et l'industrie. Le plus ancien avait pour origine des initiatives d'entreprises et d'associations d'affaires locales. Ce réseau est constitué par ce qu'on appelle les Centres pour les contacts entre l'industrie et l'enseignement (CBO), leur création remonte à 1954. Le second réseau est plus récent, constitué des Centres pour les contacts entre l'enseignement et le marché du travail (COA). Ils ont été créés en 1983 conjointement par le DES et le DSAE. En tant que réseau, il opère au niveau provincial mais essaie aussi de développer des contacts locaux/régionaux.

Le rapport entre ces deux réseaux illustre de façon intéressante la tension qui existe entre les secteurs public et privé dans leurs efforts pour mettre en contact l'enseignement/formation et l'industrie. Le réseau (CBO) le plus ancien avait été établi à l'initiative de l'industrie et était implanté en fonction de la situation locale. Ce réseau a été néanmoins abandonné à l'échelle nationale en faveur du réseau COA qui avait été mis en place dès l'origine à l'échelle nationale. Une des raisons expliquant cette substitution semble être que la composition du réseau CBO ne correspond pas aux demandes du DSAE, ainsi les syndicats n'ont aucun représentant dans le CBO. Il n'est pas surprenant de constater que les associations d'employeurs ont réagi contre la création du réseau COA. Et dans certaines localités, les anciens centres existent encore, se transformant parfois d'eux-mêmes en structures locales du nouveau réseau COA. De cette manière, le nouveau réseau COA semble se substituer à l'ancien à partir du niveau provincial par extension vers les niveaux inférieurs (De Vries, 1985).

Dans la province où étaient situées nos écoles (Nord-Hollande), le COA a créé une structure de consultation régulière dans chaque branche ou spécialité d'enseignement professionnel. Il a aussi pris l'initiative d'un projet de recherche sur l'offre et la demande de stages de formation, la coordination entre écoles et entreprises dans le domaine des stages de formation étant une des tâches

principales du COA. De plus, le COA a mis en place des contacts régionaux. Les groupes locaux/régionaux sont recrutés à partir des fédérations syndicales locales, des organisations locales d'employeurs, des chambres de commerce, des agences régionales pour l'emploi et des écoles. Notre école technique comme notre école spécialisée dans l'administration participent à ces groupes. Des activités spécifiques sont organisées, par exemple :

- journées porte ouverte dans les écoles,
- jours de visite dans les entreprises,
- jours spéciaux pour les conseillers d'orientation,
- bulletins d'information publiés dans les périodiques des associations d'affaires locales et des chambres de commerce.

Toutes ces activités sont très récentes et il est donc trop tôt pour évaluer leur succès. Un rapport récent, qui évaluait les premières activités du COA pour le pays tout entier, montre que les personnes participant au réseau en ont une opinion généralement favorable. En dépit de leurs fonctions très vaguement définies, de leurs moyens limités et d'un démarrage difficile, les centres semblent fonctionner plutôt correctement.

#### Participation à des activités nationales concernant une transformation des programmes scolaires

Dans nos études, les écoles techniques sont membres de l'association nationale des écoles-MTO (VMTS) (9). Cette association s'occupe, entre autres, de la mise en route d'un programme pour le développement des cursus scolaires auquel participent des représentants de l'industrie. Cette participation s'effectue grâce à ce qu'il est convenu d'appeler des « groupes de résonance » (« groupes échos »). Le VMTS a créé plusieurs comités pour la révision des programmes scolaires. Tous les deux ans, ils révisent les cursus dans des domaines précis de l'enseignement technologique (comme l'électricité, les techniques du bâtiment, etc.). Les membres de ces comités sont principalement recrutés dans les écoles.

Parallèlement à ces comités, il y a des « groupes de résonance » qui sont constitués par les représentants de l'industrie. Ils agissent comme une sorte de caisse de résonance par rapport aux comités et dirigent d'une façon générale les développements dans les différentes branches industrielles concernées, indiquant de nouveaux objectifs de formation professionnelle et faisant des commentaires sur les changements proposés dans les cursus.

Ces activités de l'association nationale des écoles techniques sont un bon exemple de coopération volontaire

(9) Récemment un réseau national des écoles MEAO (écoles pour les professions administratives) a aussi été mis en place mais il n'est pas aussi bien organisé et équipé que l'association nationale des écoles techniques.

entre les écoles professionnelles et l'industrie dans le domaine de la transformation des programmes scolaires. Cependant, comme nous l'avons déjà indiqué, le DES a présenté récemment des propositions pour un développement systématique des cursus pour tout le secteur de l'enseignement professionnel. L'objectif est d'aboutir à une coopération étroite entre les représentants du champ éducatif et ceux de l'industrie (y compris les syndicats) au niveau des branches industrielles. Ceci représente une extension et une élaboration plus poussée du type de coopération déjà pratiquée depuis quelque temps par l'association nationale des écoles techniques.

Du point de vue des écoles techniques et de leur organisation, ceci est perçu comme une reconnaissance assez tardive de la position particulière de l'enseignement professionnel qui, selon elles, a souffert par le passé de l'influence prépondérante des associations qui représentaient l'enseignement général. Elles approuvent le rôle qui a été attribué à l'industrie, mais, en même temps, sont quelque peu effrayées par le fait que les nouvelles formes de consultation et de coopération risquent d'être par trop éloignées des problèmes pratiques vécus par les écoles et l'industrie aux niveaux inférieurs. On peut ajouter qu'il est difficile actuellement de savoir comment des organisations ayant une solide implantation locale, comme le VMTS, seront intégrées à la nouvelle structure nationale proposée par le DES.

#### Remarques finales

L'objectif principal de nos études de cas était d'obtenir quelques aperçus sur la manière dont s'interpénétraient les développements locaux et nationaux afin d'améliorer notre cadre analytique.

Dans nos exemples, des éléments de privatisation (le développement d'une attitude orientée vers le marché et l'établissement de rapports d'échanges avec les entreprises) devenaient visibles. Une pénurie de ressources forçait en particulier nos écoles à adopter une attitude nouvelle de coopération avec l'industrie locale. L'introduction de la technologie informatique a, ici, une influence importante, montrant la pertinence de ce qui a été appelé auparavant une « intervention économique » (efforts centralisés pour diriger des développements locaux grâce à des stimulants financiers). Enfin, nous avons aussi constaté l'existence de tendances à la décentralisation. Cependant, la forte tendance toujours présente à la centralisation des politiques décisionnelles s'avère source de problèmes pour les deux types d'écoles étudiées en ce qui concerne leurs efforts d'adaptation.

On ne connaît pas actuellement le degré d'autonomie qui sera attribué aux écoles professionnelles pour résoudre certains problèmes (l'adaptation des programmes par exemple).

La question se pose de savoir jusqu'où la décision nationale de décentralisation va aller réellement. Dans cette situation caractérisée tout d'abord par la présence de nouvelles possibilités et par une incertitude quant aux compétences et aux ressources disponibles, les différences entre écoles deviennent perceptibles. Dans nos études de cas, les écoles techniques semblaient être mieux placées que celles formant aux professions administratives et comptables dans leur confrontation aux conditions nouvelles. Ceci résulte de leur position respective sur le marché du travail, de leurs traditions de contacts avec les entreprises, de leur participation ou non à un réseau bien organisé au niveau national.

Ainsi ces études de cas ont montré que les politiques nationales se répercutent effectivement au niveau local, à leur façon. Elles influencent des développements locaux à la fois directement et indirectement, parce que les processus de réorientation de la politique nationale stimulent quelques écoles (qui anticipent des développements de politique décisionnelle) et les incitent à chercher de nouvelles ouvertures, tandis que d'autres écoles, en position moins favorable, doivent attendre les retombées de la réorientation de la politique nationale.

Ce qui ressort également de ces cas, c'est l'émergence de tendances à la différenciation, entre types d'écoles professionnelles ou même entre écoles du même type, en fonction de leurs capacités à établir des liens profitables avec l'industrie locale. Dans la compétition pour obtenir les faveurs de l'industrie, il y aura des gagnants et des perdants.

\*  
\*  
\*

Dans l'introduction, nous avons montré que le but de cet article n'était pas seulement de décrire les tendances actuelles des rapports entre l'enseignement/la formation, l'industrie et l'État mais aussi de développer un cadre conceptuel susceptible d'être utilisé pour analyser ces rapports d'un point de vue de politique décisionnelle.

Tout au long de l'article, nous avons mis l'accent sur différentes configurations d'aménagements organisationnels dans le domaine de l'enseignement/formation, sur leurs inter-relations et les changements récents qui ont eu lieu dans ces configurations structurelles. Nous avons essayé d'illustrer de cette manière notre modèle conceptuel.

Nous tirerons maintenant quelques conclusions provisoires.

En premier lieu, nous référant à la matrice (p. 91) et aux différentes manières de mener une politique de l'éducation/formation, nous concluons que la politique d'État dans le domaine de l'enseignement et de la formation, à la fois dans le secteur de l'enseignement professionnel et dans le secteur de la formation du marché de l'emploi,

se dirige vers la partie inférieure droite de la matrice. Une politique de privatisation a été inaugurée et est actuellement appliquée dans certaines parties du champ de l'enseignement/formation, l'enseignement supérieur en étant le premier exemple. Ceci constitue un écart remarquable par rapport à la politique traditionnelle de l'éducation. Il existe aussi quelques tendances à la décentralisation, bien que la situation actuelle sur ce plan soit plus ambiguë qu'il ne semble à première vue. Et, finalement, la campagne de mobilisation pour introduire la technologie informatique dans l'enseignement peut être perçue comme un premier effort pour se lancer dans le type de stratégie que nous avons appelé « intervention économique » : l'utilisation délibérée de ressources financières de l'État comme stimulants pour provoquer des changements (à la fois substantiels et d'ordre relationnel) dans le champ de l'éducation.

Il y a cependant un autre développement en matière de politique d'État qui est très significatif : l'intégration de l'industrie dans les réseaux de politique décisionnelle entourant la politique nationale. Ceci s'accroîtra dans le secteur de formation intermédiaire où les partenaires sociaux auront prochainement une responsabilité entière de planification et d'administration dans le secteur DES. D'une certaine manière, c'est le développement qui correspond le plus à la façon traditionnelle de procéder quand il s'agit de politique décisionnelle aux Pays-Bas : l'extension de réseaux décisionnels néo-corporatistes. Cela pourrait conduire à un renforcement et à une légitimation plus poussée de la politique décisionnelle centralisée et agir comme un contre-poids sur les tendances à la décentralisation mentionnées plus haut.

Nous compléterons ce tableau par des développements qui émergent actuellement dans le secteur de formation industrielle. Dans un sens, ceux-ci contribuent à l'expansion d'un marché libre de la formation également stimulé par la politique de privatisation de l'État. Certains de ces nouveaux rapports entre l'enseignement/formation et l'industrie seront certainement des rapports de marché.

Il existe une autre tendance cependant. Dans le domaine de la formation industrielle, ce que nous avons appelé la « coopération volontaire » semble aussi devenir plus importante. Dans le même temps, c'est le niveau de la branche industrielle qui devient le lieu de rencontre privilégié des parties industrielles concernées et qui sert aussi de terrain privilégié pour les consultations entre ces parties et les représentants du domaine éducatif.

D'une certaine manière, cela constitue une autre tendance à la centralisation et l'action coordonnée du gouvernement et de l'industrie dans le domaine de la formation par apprentissage servira de point de départ approprié pour ce nouveau développement.

Dans l'ensemble, les rapports qui émergent actuellement forment un tableau plutôt complexe. Au niveau natio-

nal, les réseaux inter-organisationnels opérant dans les champs éducatif et économique sont connectés l'un à l'autre en respectant les meilleures traditions corporatistes. Il faut noter cependant que ce mouvement n'est pas complètement symétrique : le réseau économique pénètre le champ éducatif mais l'inverse n'a pas lieu (10). Un nouvel ensemble de rapports sera créé à l'échelle des branches industrielles. A ce niveau, l'État ne sera pas directement présent mais il aura toujours un rôle influent. En contraste, les rapports au niveau local/régional ne sont organisés et coordonnés que dans une très faible mesure et cela ne sera probablement pas modifié dans le futur, malgré quelques efforts de l'État pour mettre en place des organisations ayant des fonctions de coordination (Centres de contacts provinciaux). Nous pensons que cela est peut-être mieux car les écoles locales, les centres de formation, les autorités et les entreprises locales devront trouver leurs propres solutions aux problèmes relevant des rapports entre l'enseignement et le monde du travail. Nos études de cas montrent que cela est possible dans la mesure où les pouvoirs centraux leur accordent un degré suffisant d'autonomie et qu'ils n'utilisent pas cela comme prétexte pour supprimer des allocations budgétaires.

J.-J. van HOOFF,  
*SISWO, Amsterdam*  
*(Centre inter-universitaire pour la Recherche sociale)*  
 et A.M.L. van WIERINGEN,  
*Université d'Amsterdam*  
*(Département des études sur l'Éducation)*

(10) Par exemple, le champ de l'éducation ne sera pas représenté dans les nouveaux conseils tripartites qui dirigeront dans le futur le Service de la Main-d'œuvre et de l'Emploi.

Bibliographie

- Biessen C.-F. van, « *Leren in arbeidsorganisaties* » in B.-W. Rosendaal e.a., *Opleiden, leren en werken*, Mepel (Boom), 1983.
- Drexel I., « *Die Krise der Anlernung im Arbeitsprozess. Betriebliche und gesellschaftliche Ursachen der Trennung von Qualifizierung und Produktion* » in *Soziale Welt* 31, 3, 1980.
- Einerhand M.G.K., Meesters M.J. en Spanenburg P.N.J., « *Deelname aan bedrijfsopleidingen in Nederland* » in *Supplement op de Sociaal-Economische Maandstatistiek* 1984, 4 blz. 12-22.
- Emmerij L., *Can the school build a new social order ?*, Amsterdam (Elsevier), 1974.
- G.I.T.P., *Interne bedrijfsopleidingen voor volwassenen : inventarisatie en evaluatie*, Berg en Dal/Den Haag 1976.
- Hoof J.-J. van, « *Interfaces en tussenschakels Twee benaderingen bij de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeid* » in *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* (in press).
- Hoff J.-J. van en Dronkers J., *Onderwijs en arbeidsmarkt. Een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem*, Deventer (Van Loghum Slaterus), 1980.
- Iersel J. van, « *Enkele ontwikkelingen in de relatie educatie-arbeid* » in *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 2, 1 (1986 : 52-59).
- Kanselaar G. en Bakker G., *Beroepsonderwijs en nieuwe informatie-technologie*, Utrecht (Vakgroep Onderwijskunde), 1984.
- Kaysel R., *Het opleidingsbeleid in de grafische industrie*, Den Haag (OSA), 1986.
- Lijphart A., *The politics of accommodation : pluralism and democracy in the Netherlands*, Berkeley, 1968.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beroepsprofielen en leerplanontwikkeling beroepsonderwijs. Concept beleidsnotitie over de onderwijskundige concretisering van een deel van de « Wagner-afspraken »*, Den Haag, 1985.
- Puffelen F. van, *Knelpunten op de stagemarkt*, Den Haag (Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid), 1985.
- Valkenburg F. en Hulskes A., *Kwalificatie-ontwikkeling tijdens de beroepsloopbaan*, Tilburg (IVA), 1983.
- Vries B. de, *Evaluatie van de Contactcentra Onderwijs-Arbeid*, Nijmegen (ITS), 1985.
- Wachter M. de en Visser E., *Een internationaal vergelijkend onderzoek naar de effectiviteit van het Nederlandse arbeidsvoorzieningsbeleid*, Amsterdam (ISEO), 1985.
- Wieringen A.M.L. van, « *Alleen is erger. Over de dynamiek van de relaties tussen onderwijs en arbeid* », in J.D.C. Branger e.a., *Onderwijsbeleid in Nederland*, Leuven/Amersfoort (ACCO), 1984.
- Windmuller J.-P., *Labor relations in the Netherlands*, Ithaca NJ, 1969.